

## ***Właściwości psychiczne uczniów na etapie nauczania zintegrowanego***

### **Problem obowiązkowego kształcenia sześciolatków**

**Niezbędne korekty w systemie oświaty.** W roku szkolnym 2004/2005 w Polsce powszechnym obowiązkiem nauczania objęte zostają dzieci sześcioletnie. Fakt ten pociąga za sobą potrzebę modyfikacji wcześniej ugruntowanych w naszym kraju zasad organizacji szkolnictwa. Stanowi także skomplikowane wyzwanie programowe dla kadry nauczycielskiej, szczególnie dla wychowawców klas początkowych. Wymaga też dokonania przez pedagogów pogłębionej, racjonalnej krytyki dotąd stosowanych strategii edukacji oraz przygotowania nowych, poprawionych programów nauczania zintegrowanego.

Nasuwa się pytanie, czy i w jakim celu wspomniane wyżej modyfikacje strategii procesu edukacji są rzeczywiście niezbędne. Znaczna część populacji dzieci sześcioletnich w Polsce podlega przecież od wielu lat efektywnemu wychowaniu w przedszkolach. Dysponują one, jak wiadomo, już opracowanymi programami kształcenia, spełniającymi zadowalająco wymogi kunsztu pedagogicznego. Oczywiście, ich wysoka jakość nie zmienia się po rozszerzeniu obowiązku nauczania na ogół dzieci sześcioletnich w kraju.

Niemniej, w nowej sytuacji, programy te efektywnie zostaną wykorzystane prawdopodobnie tylko w takim zakresie, w jakim kształcenie sześciolatków powierzone zostanie właśnie przedszkolom. A przecież ich sieć nie jest rozbudowana w Polsce w takim stopniu, aby mogły one już dziś podjąć się odpowiedzialnie realizacji całego rozważanego zadania. Oznacza to, że w najbliższych latach obowiązek kształcenia sześciolatków z konieczności będzie zlecany również szkołom. Dysponują one jednak tylko programami tzw. *zerówek*, z wielu względów nie w pełni doskonałymi.

**Kwestie badawcze.** Etapem wstępnym w procesie konstruowania zmodyfikowanych programów edukacji wczesnoszkolnej powinno być, jak się wydaje, możliwie dokładne sprecyzowanie, a także odróżnienie właściwości wieku dzieci sześcioletnich oraz siedmioletnich. Właśnie tak brzmi podstawowy cel poznawczy, przyświecający dalszym wywodom prezentowanym w niniejszym rozdziale. Autor poszukuje w nim odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie różnice stwierdza się między właściwościami wieku dzieci sześciolletnich i młodszych a właściwościami wieku dzieci siedmiolletnich i starszych?

2. W jaki sposób różnice te rzutują na proces edukacji i dalszy rozwój porównywanych grup wychowanków?

3. Jakim niezbędnym warunkom powinno odpowiadać kształcenie i wychowanie sześciolatków, aby proces edukacji w tej oraz w dalszych fazach ich życia sprzyjał osiągnięciu przez uczniów pełni zdrowia psychicznego?

Zapowiedzianym zestawieniom właściwości psychicznych dzieci tworzących obie interesujące nas grupy osób podlegają w niniejszym tekście oczywiście tylko ich niektóre cechy. Analizą porównawczą nie objęto przymiotów temperamentu, rozwoju sensorycznego i ruchowego. W centrum zainteresowań pozostają kwestie rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społeczno-moralnego. Rozważa się je sukcesywnie.

## Umysłowość dzieci sześciolletnich i młodszych oraz siedmiolletnich i starszych

**Intelekt.** Intelekt dzieci tworzących porównywane grupy osób charakteryzują – z jednej strony – pewne wspólne cechy oraz – z drugiej – własności odrębne<sup>1</sup>. I jedno, i drugie można dostrzec w różnych dziedzinach poznawczej aktywności sześciolatków oraz siedmiolatków. Wyrażają się w charakteryzujących je umiejętnościach skupiania uwagi, w sposobach wyrażania się, w przebiegach zjawisk percepcji, w funkcjonowaniu pamięci, a także w aktach wyobrażeń i rozumowań. Czynności umysłu starszych dzieci, w porównaniu z młodszymi, cechują się wzajemnie wyższą spójnością logiczną oraz dowolnością (patrz zestawienie 1).

**Obrazowość myślenia.** Zasadniczą wspólną cechą intelektu obu porównywanych w tym rozdziale zbiorowości dzieci jest obrazowość konstytuujących go treści reprezentacji psychicznych<sup>2</sup>. Informacje prezentowane w formie obrazowej przykuwają uwagę, pamięć, myśli i wyobraźnię dziecięcą. Nie przekraczają informacji wyrażających się w obrazach treści odczytywanych oraz wypowiedzianych przez te dzieci słów i zdań. Ogólnie można stwierdzić, że u sześciolatków i uczniów siedmiolletnich obrazy pełnią analogiczną funkcję w procesach regulacji, jak we wcześniejszych fazach rozwoju odgrywały przedmioty manipulacji.

Widzenie świata w obrazach rzutuje nie tylko na jakość przeżyć reprezentantów porównywanych grup wychowanków, lecz współokreśla także zakres ich doznań. Pozostaje on ograniczony w szczególny sposób, obrazy są bowiem analogowymi odwzorowaniami rzeczywistości, a wiadomo przecież, iż nie wszystkie zjawiska da się w ten sposób odtworzyć. Nie podlegają operacjom tego rodzaju ani idee, ani ogólne sądy o świecie, nie istnieją bowiem ich adekwatne analogi. Nie mogą istnieć z natury rzeczy, zakres każdej klasy przedmiotów obejmuje przecież wszystkie przedmioty ozna-

<sup>1</sup> R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1999, WSiP.

<sup>2</sup> M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa 1996, PWN.

zione przypisaną jej wspólną nazwą, również obiekty byłe, już nieistniejące, oraz przyszłe, czyli jeszcze nie istniejące.

Warto podkreślić, że idiograficznie da się odtwarzać jedynie informacje odnoszące się do fizykalistycznych składowych rzeczywistości. Oznacza to, że tylko one mogą być odzwierciedlane w myśleniu opartym na obrazach umysłowych. Sprowadza się ono, jak stąd wynika, do operowania wiedzą uzyskiwaną poprzez poznanie zmysłowe, charakteryzujące świat konkretnych. Oczekiwanie od dzieci, które są zdolne operować wyłącznie tego rodzaju myśleniem, definicji terminów oraz zgłębienia istoty poznawanych zjawisk jest poważnym błędem sztuki pedagogicznej.

#### Zestawienie 1

##### Cechy intelektu dzieci sześcioletnich i młodszych oraz siedmioletnich i starszych

|    | Dzieci sześcioletnie i młodsze  | Dzieci siedmioletnie i starsze  |
|----|---|---|
| 1. | Myślenie obrazowe – czynności umysłowe oparte na spostrzeżeniach lub wyobrażeniach  | Myślenie obrazowe – czynności umysłowe oparte na spostrzeżeniach lub wyobrażeniach  |
| 2. | Procesy umysłowe silnie zabarwione egocentryzmem – niezdolność do ujmowania świata z innego punktu widzenia niż własny, centracja | Decentryzm – zdolność łączenia kilku punktów widzenia   |
| 3. | Animizm   | Realizm   |
| 4. | Artyfycjalizm – wyznawanie poglądu, że naturalne obiekty i zjawiska stworzyli ludzie do swoich celów                              | Umiejętność wiązania kilku obrazów umysłowych w zależności przyczynowo-skutkowe   |
| 5. | Myślenie przedoperacyjne – nieodwracalne  | Myślenie operacyjne – oparte na systemie wewnętrznych działań na obrazach umysłowych, czynnościach odwracalnych i zawierających negacje |
| 6. | Brak zdolności wyróżniania niezmienników – masy, objętości, kształtu, jednostek pola itp.   | Umiejętność wyróżniania niezmienników na poziomie operacji konkretnych  |
| 7. | Brak umiejętności szeregowania rzeczy i zjawisk według jakiegoś porządku  | Opanowanie operacji szeregowania na poziomie operacji konkretnych   |
| 8. | Brak umiejętności klasyfikacji  | Opanowanie klasyfikacji na poziomie operacji konkretnych  |

Przedstawione wyżej poglądy korespondują z pedagogicznym postulatem pogłębienia wychowania. Uzasadniają podstawowy zawarty w nim wymóg – sensorycznej dostępności treści włączanych w zakres standardów edukacji. Inaczej mówiąc, wskazują, że programy wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego operować powinny wyłącznie informacjami uchwytymi zmysłowo. Odpowiednie dane nauczyciele mają prezentować uczniom właśnie w obrazach, *respective* idiograficznie. Niecelowe wydaje się operowanie terminologią, abstrakcyjnymi wzorami, twierdzeniami ogólnymi, angażującymi rozumowanie hipotetyczno-dedukcyjne.

**Centracja.** Idiograficzność myślenia stanowi cechę wspólną procesów poznawczych reprezentantów interesujących nas obu grup osób. Z właściwością tą wiążą się, mniej lub bardziej ściśle, niemal wszystkie pozostałe przymioty ich intelektu. Również te, które różnią ich umysłowość. Przeciwstawiono je wzajemnie, w zestawieniu 1, punktach 2–8<sup>3</sup>.

Pierwszą parę wspomnianych wyżej, przeciwstawnych właściwości intelektu wychowanków przedszkoli i uczniów klas początkowych tworzą: centracja oraz decentryzm. Cecha określana mianem centracji jest właściwa czynnościom poznawczym dzieci do szóstego roku życia, po czym zanika. Polega na koncentracji umysłu na pojedynczych przymiotach poznawanych zjawisk. Ich poszczególne cechy są spostrzegane przez jednostki w izolacji. Dzieci nie są w stanie wyodrębnić oraz wskazać związków łączących kolejno uświadamiane przez nie własności przedmiotu poznania. Zachowują się tak, jakby sprawiało im trudność kojarzenie informacji czerpanych z oglądu tych samych zdarzeń w kilku odrębnych perspektywach.

Opisane wyżej zachowania zaobserwować można m.in. podczas prób interpretacji przez dzieci przedszkolne prezentowanych im historyjek obrazkowych. Z reguły ograniczają one wówczas swoje wypowiedzi do wymieniania mniej lub bardziej istotnych szczegółów charakteryzowanego ciągu zdarzeń. Zarazem mają wyraźne kłopoty z uchwyceniem sensu całego zajścia. Opisując kolejne ilustracje, przenoszą uwagę z jednej ich cechy na inną, z przedmiotu na przedmiot. Ujmują je sukcesywnie lub równolegle, lecz wzajemnie nie kojarzą. Inaczej mówiąc, ich intelekt reaguje tak, jakby wytwarzane w nim obrazy umysłowe reprezentujące kolejno poznawane fragmenty rzeczywistości, z logicznego punktu widzenia, w zasadzie pozostawały w izolacji.

**Egocentryzm.** Tak centracja, jak i obrazowość myślenia blisko wiążą się z cechą intelektu dzieci przedszkolnych, określaną mianem egocentryzmu. Ten ostatni przymiot wyraża się przejawianą przez dzieci niezdolnością do ujmowania świata z innego punktu widzenia niż własny. Stąd jednostki w wieku przedszkolnym wierzą, że wszyscy inni ludzie widzą spostrzeganą rzeczywistość w taki sam sposób jak one. Żywią to przekonanie bezrefleksyjnie, nie poddając go racjonalnej weryfikacji. W ogóle nie dopuszczają myśli, że da się wyodrębnić różne punkty widzenia i odpowiadające im odmienne płaszczyzny oglądu poznawanych zjawisk. W konsekwencji spostrzegają świat jednoaspektowo, dostrzegając jedynie własną perspektywę widzenia rzeczywistości.

**Decentracja.** Cechę przeciwstawną w stosunku do centracji i egocentryzmu określa się mianem decentryzmu. Funkcja ta rozwija się u dzieci od siódmego roku życia. Polega na konstruowaniu w umyśle wyobrażeń wielowymiarowych oraz interpretowaniu w ich świetle aktualnie napływających informacji. Umożliwia *przemieszczenie się* jednostki w *myśli* w obrębie wykreowanej przez siebie, wieloaspektowej przestrzeni konstruktów psychicznych, reprezentujących wcześniej poznaną rzeczywistość, oraz interpretowanie w jej świetle aktualnie wytwarzanych obrazów umysłowych. Słowem zakłada, po pierwsze, zdolność wyodrębniania różnych płaszczyzn oglądu spostrzeganych zjawisk. Po drugie, wymaga rozwinięcia przez podmiot myślowych operacji umożliwiających mu wykrywanie, ustalanie oraz odtwarzanie w wyobraźni związków i zależności łączących wspomniane płaszczyzny.

<sup>3</sup> P. Oléron, J. Piaget, B. Inhelder, P. Gréco, *Inteligencja*, Warszawa 1967, PWN.

**Od centracji, decentryzmu i egocentryzmu do decentracji.** Różnice między decentryzmem a centracją i egocentryzmem wyraźnie uwidoczniają wyniki badań empirycznych J. Piageta oraz jego uczniów i kontynuatorów. Z reguły w badaniach tego rodzaju eksperymenty są prowadzone z każdą osobą indywidualnie. W jednym z nich dziecku dostarcza się kart z namalowanymi na obu stronach obrazkami zwierząt. Dziecko ogląda każdą z nich oddzielnie oraz nazywa sylwetki zwierząt. Bezpośrednio po oglądnięciu treści obrazków, namalowanych na danej karcie, eksperymentator umieszcza ją w przeciwległej perspektywie między własnym wzrokiem a wzrokiem badanego, prosząc go równocześnie o udzielenie odpowiedzi na dwa pytania. 1. Co widzisz na obrazku? 2. Co ja widzę?

Uzyskane rezultaty świadczą o tym, że większość dzieci sześciolletnich i młodszych nie potrafi określać treści odślaniających się na poszczególnych kartach oglądanych z perspektywy eksperymentatora. Z reguły osoby w tym wieku wyrażają przekonanie, iż prowadzący badania widzi ten sam obrazek co i one. Siedmiolatki oraz starsze dzieci już nie popełniają tego rodzaju błędów. Inaczej mówiąc, są zdolne wyobrażać sobie przedmioty z uwzględnieniem ich form unaoczniających się z kilku odrębnych punktów widzenia. Oznacza to, że są w stanie koordynować pewną liczbę wzajemnie różniących się obrazów umysłowych. Tworzą z nich wieloaspektowe konstrukty poznawcze oraz odnoszą do nich i interpretują w ich świetle aktualnie napływające informacje.

**Animizm i artyfycjalizm.** Wraz z centracją świadomości, charakteryzującą umysłowość dzieci przedszkolnych, współwystępują jej dwie inne właściwości, a mianowicie animizm i artyfycjalizm. Pierwsza z nich – animizm – polega na przypisywaniu spostrzeganym zjawiskom fizycznym cech przysługujących wyłącznie organizmom żywym. W związku z tego rodzaju interpretacją świata obiekty natury materialnej nabierają w dziecięcej wyobraźni cech witalnych. Dzieci wierzą, że przedmioty są istotami myślącymi, czują, obserwują otoczenie, mogą samodzielnie się poruszać, potrafią intencjonalnie działać. Nie odróżniają przy tym właściwości zwierząt, a także osób, przypisując i jednemu, i drugiemu identyczne cechy: możliwość przeprowadzania wartościowań, umiejętność podejmowania decyzji, zdolność wzajemnego komunikowania się. W rezultacie mieszają fikcję z rzeczywistością, zapelniając świat m.in. postaciami wyjętymi z baśni, opowiadań i filmów: krasnoludami, muminkami, skrzatami, smerfami, elfami, cyborgami, hobbitami, pokemonami.

Druga wymieniona wyżej cecha – artyfycjalizm – wyraża przekonanie, podzielane przez większość dzieci przedszkolnych, iż niektóre przedmioty i zjawiska przyrody, np. słońce, góry lub burze, zostały przez kogoś w jakimś celu spowodowane, *respective* utworzone. W rezultacie służą zaspokajaniu potrzeb ludzi oraz dążeń innych osobowych sił tkwiących w przyrodzie. Dzieci uważają zatem, że słońce świeci nie tylko z jakichś powodów, lecz i w jakimś szczególnym celu. Jeziora oraz rzeki istnieją także z określoną personalną intencją, przypuszczalnie po to, aby pływały w nich ryby. Lasy również są po coś – zapewniają przecież schronienie sarnom, lisom i ptakom. Inaczej mówiąc, dzieci myślą przyczyny z celami oraz funkcjami wyjaśnianych zdarzeń, mieszając eksplikacje przyczynowo-skutkowe z intencyjno-finalistycznymi.

**Realizm i operacyjność myślenia.** Egocentryzm, animizm i artyfycjalizm wychowanków przedszkoli należy przeciwstawić osobliwemu realizmowi uczniów klas początkowych. Osobliwemu, ponieważ opiera się on na nieświadomie przyjmowanych przesłankach. Niemniej, jego założenia w praktyce w młodszym wieku szkolnym w znacznym zakresie są realizowane. Uczniowie wstępujący do szkoły koncentrują się

bowiem przede wszystkim na gnozie dostępnych zmysłowo przymiotów poznawanych zjawisk. Potrafią przy tym, po pierwsze, precyzyjniej niż wychowankowie przedszkoli odróżniać własności przyrody nieożywionej od właściwości organizmów żywych. Po drugie, osiągają – podstawową w edukacji szkolnej – rozwijającą się jeszcze przez wiele lat, umiejętność logicznego łączenia faktów w uporządkowane sekwencje przyczynowo-skutkowe.

Podstawę rozwijającego się u uczniów realizmu stanowi zbieżna z nim zdolność operacyjnego myślenia. W znacznym stopniu racjonalizuje ona działania jednostek. Operacje są bowiem czynnościami wewnętrznymi, a także odwracalnymi. Oznacza to, że możliwość ich wykonywania jest równoznaczna z umiejętnością powracania myślą do punktu wyjścia realizowanych czynności. Ze względu na ten fakt stanowią szczególne akty intelektu, charakteryzujące się zwrotnością i przechodnością. Dzięki tym cechom są w stanie łączyć reprezentacje psychiczne w funkcjonalnie spójne struktury, umożliwiając podmiotowi wykrywanie w ich obrębie, a w konsekwencji w zakresie reprezentowanych przez nie zjawisk, tzw. niezmienników, czyli elementów niezmiennych.

**Odwracalność czynności umysłowych.** Odwracalność czynności umysłowych uczniów oraz jej brak u wychowanków przedszkoli wyraźnie ukazuje m.in. piagetowski eksperyment, dotyczący rozumienia pojęcia masy przedmiotów<sup>4</sup>. Eksperymentator pokazuje w nim osobie badanej dwie, jednakowej wielkości kulki plasteliny, zrobione z takiej ilości surowca. Prosi badanego o potwierdzenie faktu identyczności zawartej w nich masy. Standardowe pytanie kierowane do dzieci brzmi: „Czy w tej kulce jest tyle samo plasteliny, co w tej?”. Po uzyskaniu od osoby badanej twierdzącej odpowiedzi zmienia kształt jednej z kulek, np. rozwałkowując ją w obecności dziecka na plasterek lub wałeczek, po czym ponawia wyżej przedstawione pytanie, dotyczące masy plasteliny zawartej w obu jej porównywanych kawałkach.

Dzieci sześciolatnie i młodsze odpowiadają na wyżej sformułowane pytanie przecząco. Uzasadniają zajmowane stanowisko faktem występowania istotnych różnic między kształtami obu porównywanych obiektów, wskazując np. plasterek plasteliny, mówią: „tu jest więcej, bo szerzej niż w kulce”. Starsze dzieci natomiast z reguły rozwiązują zadanie poprawnie z logicznego punktu widzenia. Zazwyczaj ich odpowiedzi brzmią: „Jest tyle samo plasteliny w plasterku i w kielbasce, co w kulce”. Zapytane, dlaczego tak sądzą, tłumaczą, że z plasterka, podobnie jak z kielbaski, można zrobić ponownie kulkę identyczną z tą, która pozostała nietknięta i tym samym niezmieniona od pierwszej fazy eksperymentu.

Wyniki opisanego doświadczenia prowadzą do wniosku, że czynności myślowe dzieci w wieku przedszkolnym są aktami z reguły nieodwracalnymi. Dzieci w młodszym wieku szkolnym wyróżniają się natomiast umiejętnością przeprowadzania zwrotnych rozumowań. Inaczej mówiąc, bez trudu powracają myślą od wyników już przeprowadzonego wnioskowania do wyjściowych warunków zadania. Czynią to jednak tylko wówczas, gdy rozwiązywany problem ma charakter konkretny, a więc gdy ich zadanie zasadza się na operowaniu obrazami umysłowymi. Nie są zdolne natomiast do wykonywania analogicznych działań przeprowadzanych na znakach, np. słowach, liczbach, wzorach, sądach, teoriach. Ich myślenie odnosi się – jak stwierdzono – wyłącznie do przedmiotów jednostkowych, nie dotyczy natomiast ogólnych cech rzeczywistości.

<sup>4</sup> P. Oléron, J. Piaget, B. Inhelder, P. Gréco, *Inteligencja...*, op.cit.

Stąd w psychologii wyraźnie rozróżnia się dwa jakościowo odrębne rodzaje operacji umysłowych, a to: 1) konkretne i 2) abstrakcyjne (*respective* formalne albo hipotetyczno-dedukcyjne). Podstawę i jednych, i drugich stanowią działania przeprowadzane na psychicznych *reprezentacjach* poznawanych obiektów. Właśnie tym różnią się od tzw. myślenia sensoryczno-motorycznego, towarzyszącego czynnościom *manipulowania* przedmiotami. Wychowankowie przedszkoli i uczniowie klas początkowych posługują się w myśleniu także wyobrażeniami rzeczywistości. Mimo tej umiejętności, czynności intelektualne osób tworzących pierwszą wyżej wymienioną podgrupę (wychowanków przedszkoli) w zasadzie nie osiągają poziomu operacyjnego. Dzieci są zdolne do przeprowadzania konkretnych operacji umysłowych dopiero w młodszym wieku szkolnym, a operacje hipotetyczno-dedukcyjne wykonują dopiero uczniowie gimnazjum.

**Nieźmienniki.** Istotnym warunkiem rozwoju odwracalnych czynności umysłowych jest uświadamianie przez jednostki istnienia *nieźmienników*. Są nimi treści reprezentacji umysłowych, odpowiadające relatywnie stałym cechom zjawisk będących przedmiotem gnozy. Dziecko wykrywa je w wyniku *negacji* znaczenia informacji charakteryzujących jego właściwości przygodne. Punktem wyjścia tej operacji jest oczywiście łączne ujęcie i jednych, i drugich przymiotów. Dopiero w dalszej fazie następuje ich różnicowanie na *nieźmienniki* przedmiotu (N), odpowiadające jego cechom konstytutywnym, oraz własności drugorzędne (D) – mniej istotne. Podstawę podziału stanowi zdobyte przez dziecko doświadczenie, wskazujące, że usunięcie pierwszych (N) unicestwia przedmiot, pozbawiając go tożsamości, podczas gdy eliminacja drugich (D) powoduje jedynie jego modyfikacje.

Przyjrzyjmy się procesowi wyróżniania nieźmienników w świetle już wyżej prezentowanego piagetowskiego eksperymentu, w którym posługujemy się kulkami plasteliny. Porównywanymi cechami przedmiotów są w tym doświadczeniu ich masa i kształt. W okresie myślenia przedoperacyjnego jednostki nie są w stanie ich klarownie rozróżniać. Zdobywają tę umiejętność w kolejnym etapie, wiążąc kształty używanych w eksperymencie kawałków plasteliny z modelowaniem ich form zewnętrznych, a masę ze zmianami ilości zawartego w nich tworzywa. Ogólnie można stwierdzić, że różnicowanie właściwości przedmiotu następuje w wyniku przyporządkowania jego cech osobliwym czynnościom, zdolnym modyfikować ich intensywność lub dostarczającym wiedzy o ich natężeniu. Ze względu na jednoznaczność i trwałość tego rodzaju przyporządkowań oraz brak podatności uwikłanych w nie właściwości na inne działania, wykonywane na danym przedmiocie, przymioty te uznaje się za jego właściwości relatywnie trwałe, stąd – nieźmienniki.

W młodszym wieku szkolnym dzieci poznają wiele różnych nieźmienników. Zaczynają rozumieć nie tylko zjawisko stałości masy ciał stałych, lecz także cieczy i gazów. Uświadamiają sobie warunki efektywności jej celowych przekształceń. Uczą się wyróżniać oraz odtwarzać kształty nowych figur i brył geometrycznych: rombów, trapezów, sześciątów. Poznają miary objętości i odległości. Zdobywają wiedzę pozwalającą klarownie rozróżnić konstytutywne cechy jakościowo odrębnych materiałów, np. tworzyw wykorzystywanych w gospodarstwach domowych. Zaczynają pojmować, iż nieźmienniki w jednym zadaniu istotne, mogą być cechami nieistotnymi w innym.

**Operacje szeregowania.** Równoległe z nabywaniem umiejętności wyodrębniania nieźmienników rozwija się u dzieci proces opanowywania kolejnych operacji umysłowych. Warto przyrzeć się dwom z nich, a to operacjom: 1) porządkowania i 2) klasy-

fikacji faktów<sup>5</sup>. Pełnią one ważką rolę poznawczą w procesie edukacji. Stąd wiele zadań zlecanych uczniom zasadza się właśnie na łączeniu faktów w zbiory i klasy, bądź też na ich szeregowaniu według sprecyzowanej zasady. Może nią być np. chronologiczność wydarzeń czy, powiedzmy, reguła określająca przestrzenne relacje występujące między poznawanymi zjawiskami lub ich przymiotami. W psychologii rozwojowej na ogół przyjmuje się, że możliwość rozwiązywania zadań, zakładających zdolność przeprowadzania klasyfikacji i szeregowania na poziomie operacyjnym, pojawia się zazwyczaj dopiero u dzieci siedmioletnich.

Przyjrzyjmy się eksperymentom ilustrującym wyżej sformułowaną prawidłowość psychologiczną. Jeden z nich, dotyczący operacji szeregowania, polega na porządkowaniu zbioru dostarczanych osobie badanej patyczków, według ich wzrastającej lub malejącej długości (od najkrótszego do najdłuższego). Wyniki badań uzyskane w zaranżowanej w ten sposób sytuacji ujawniają, że wychowankowie przedszkoli z reguły rozwiązują to zadanie niezupełnie zgodnie z instrukcją, a mianowicie, zazwyczaj grupują patyczki parami, wielokrotnie łącząc w każdym dwójkowym zestawie dłuższe i krótsze drewnianki. Dzieci uczęszczające do szkoły z reguły tworzą poprawnie uporządkowany szereg. Porównanie wyników pracy jednej i drugiej grupy nasuwa pytanie, jakiego rodzaju trudność uniemożliwia sześciolatkom i dzieciom młodszym poprawne zrealizowanie otrzymanego polecenia, a w żadnym stopniu nie przeszkadza siedmioletkom i starszym osobom.

Wydaje się, że nie można przyjąć tłumaczenia, iż źródło popełnionych przez dzieci błędów stanowi brak rozumienia słów instrukcji. Reprezentanci obu grup wieku z łatwością potrafią wskazywać bowiem drewnianko najkrótsze i najdłuższe w zbiorze. Zestawiając patyczki w pary, umieszczają – zgodnie z poleceniem – najpierw krótsze, potem dłuższe drewnianki. Fakt ten świadczy jednoznacznie o tym, iż trafnie rozumieją także relacje określane słowami: krótszy – dłuższy. Źródło popełnianych błędów wyraźnie tkwi w braku zdolności uchwycenia przez dzieci w wieku przedszkolnym cech przechodniości i zwrotności badanych związków. Poprawne rozwiązanie rozważanego zadania zakłada bowiem przeprowadzenie jednocześnie wnioskowań przechodnich (jeżeli patyczek X jest mniejszy od Y, a ten od Z, to Z jest większy od Y, a także Z jest większy od X) i zarazem zwrotnych (jeżeli patyczek X jest większy od Y, a ten jest mniejszy od Z, to Y jest mniejszy od Z).

**Klasyfikacje.** Prawidłowości rozwojowe ujawniające się w procesie opanowywania umiejętności klasyfikowania poznawanych zjawisk odkrywa inny piagetowski eksperyment<sup>6</sup>. Dostarcza się w nim badanym pęk kwiatów w dwóch różnych gatunkach, kwitnących w dwóch odrębnych kolorach, np.: czerwone i białe róże oraz czerwone i białe tulipany. Dziecko jest proszone o wyselekcjonowanie oraz wyjęcie z dostarczonej mu wiązki kwiatów w określonym kolorze, należących do jednego z wymienionych przed momentem gatunków. Otrzymuje np. polecenie: „*Podaj mi wszystkie czerwone tulipany*”. Wyniki badań pokazują, że w wieku przedszkolnym dzieci zazwyczaj wykonują błędnie sprecyzowane w ten sposób zadania, np., wbrew otrzymanej instrukcji, podają eksperymentatorowi bądź wszystkie tulipany (tak białe, jak i czerwone), bądź wszystkie czerwone kwiaty (tak róże, jak i tulipany) – por. schemat 1.

<sup>5</sup> J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych. Centralny problem rozwoju*, Warszawa 1981, PWN.

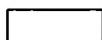
<sup>6</sup> P. Oléron, J. Piaget, B. Inhelder, P. Gréco, *Inteligencja*, op.cit.



Schemat 1

Klasyfikacje dwóch rodzajów kwiatów w dwóch różnych kolorach przeprowadzane przez dzieci w okresie myślenia przedoperacyjnego i operacyjnego

|                |          | Kolor kwiatów |          |
|----------------|----------|---------------|----------|
|                |          | Białe         | Czerwone |
| Rodzaj kwiatów | Róże     |               |          |
|                | Tulipany |               |          |
|                | Róże     |               |          |
|                | Tulipany |               |          |
|                | Róże     |               |          |
|                | Tulipany |               |          |



odpowiedzi osób niezdolnych  
do myślenia operacyjnego



odpowiedzi osób zdolnych  
do myślenia operacyjnego

Poprawne rozwiązanie omawianego zadania wymaga od badanych posegregowania kwiatów na podstawie porównawczego oszacowania ich dwóch odrębnych przymiotów: koloru i rodzaju. Dzieci w wieku przedszkolnym nie przeprowadzają tego rodzaju dwukryterialnych klasyfikacji. Z pedagogicznego punktu widzenia oznacza to m.in., że operowanie nimi przekracza poznawcze możliwości osób w rozważanym etapie rozwoju. Właściwości ich intelektu nie pozwalają także – jak stwierdzono – na efektywne rozwiązywanie zadań opartych na szeregowaniu zjawisk (por. s. 35). W ogóle oczekiwanie od dzieci sześciolletnich lub młodszych myślenia operacyjnego wydaje się przedwczesne. Jego pierwsze formy pojawiają się – jak stwierdzono – dopiero u dzieci siedmioletnich.

**Spójność logiczna struktur poznawczych.** Proces opanowywania przez dzieci rozumowań przechodnich i zwrotnych zarazem trwa do jedenastego roku życia włącznie. Konstytuując się, wiążą one coraz to nowe obszary przyswajanej przez podmiot wiedzy w logicznie spójne struktury informacji. Oparte na nich rozumowania pozostają oczywiście obrazowe i konkretne. Inaczej mówiąc, w żadnym przypadku nie odnoszą się do ogólnych przymiotów poznawanych zjawisk, ani tym bardziej do ich wzajemnych powiązań. Oznacza to m.in., że dzieci w tym wieku nie uczą się ani interpretacji faktów z uwzględnieniem ogólnych praw przyrody, ani racjonalnego operowania terminami, czy choćby klarownego rozumienia ich definicji. Oczekiwanie od nich tego rodzaju osiągnięć byłoby wymogiem absurdalnym, gdyż najpierw konieczne jest opanowanie rozumowań hipotetyczno-dedukcyjnych.

## Emocje i kontakty społeczne dzieci sześciolletnich oraz siedmioletnich i starszych

**Zakres i kierunek zmian rozwojowych.** Dzieci sześciolletnie i młodsze różnią się od siedmioletnich i starszych nie tylko poziomem rozwoju intelektualnego, lecz także emocjonalnego i społecznego<sup>7</sup>. Dzieli je m.in. odrębny poziom labilności emocji oraz odmienny stopień opanowania umiejętności kontrolowania, a także wyrażania uczuć. Różnią się formami uczestnictwa w zbiorowościach społecznych i szczególnymi sposobami oceniania zdarzeń. Inaczej wartościują, inaczej odnoszą się do rówieśników i osób starszych. Posługują się odrębnymi kryteriami ewaluacji moralnych.

Właściwości wieku reprezentantów porównywanych grup w obrębie wszystkich wymienionych wyżej obszarów ich aktywności łącznie ujęto w zestawieniu 2.

Zestawienie 2

### Cechy rozwoju emocjonalnego, społecznego i moralnego różniące sześciolatków od dzieci siedmioletnich i starszych

|    | Dzieci sześciolletnie i młodsze  | Dzieci siedmioletnie i starsze   |
|----|--|--|
| 1. | Silna pobudliwość, wysokie natężenie i labilność emocji. Niski poziom umiejętności nazywania, uświadamiania i panowania nad emocjami   | Emocje stają się bardziej adekwatne do sytuacji, mniej intensywne i bardziej trwale. Dziecko uczy się uświadamiać, nazywać i wyrażać emocje w sposób społecznie akceptowany                              |
| 2. | Niski poziom umiejętności kontrolowania emocji podczas zajęć prowadzonych przez nauczyciela  | Relatywnie wysoki poziom umiejętności kontrolowania emocji pojawiających się podczas zajęć prowadzonych przez nauczyciela  |
| 3. | Okazywanie szacunku osobom dorosłym. Opinie tych osób stanowią dla dziecka główne społeczne źródło emocji  | Okazywanie szacunku również kolegom. Jednym z głównych źródeł emocji staje się opinia kolegów  |
| 4. | Zdolność wykonywania relatywnie prostych nakazów, zakazów i zadań stawianych przez nauczyciela   | Zdolność wykonywania zadań dydaktycznych stawianych przez nauczyciela przed całą klasą   |
| 5. | Uczestnictwo w zabawach równoległych i wspólnych   | Ponadto uczestnictwo w zabawach wspólnych i zbiorowych   |
| 6. | Heteronomia moralna. Zdolność respektowania reguł ustalonych przez dorosłych   | Konwencjonalizm moralny. Uczestnictwo w tworzeniu reguł obowiązujących w grupie rówieśniczej   |
| 7. | Realizm moralny. Rozumieją, że ludzie mają różne potrzeby i punkty widzenia, jednak jeszcze nie potrafią postawić się na czyimś miejscu. Inni są spostrzegani jako jednostki realizujące swoje osobiste potrzeby | Relatywizm moralny. Rozumieją sytuacje społeczne widziane także z perspektywy innych osób. Zdają sobie sprawę, że porozumienie między ludźmi może być ważniejsze niż korzyść własna partnerów interakcji |

<sup>7</sup> R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, op.cit.

|     |  |   |
|-----|--|---|
| 8.  | Odpowiedzialność obiektywna. Dokonując ocen, zwracają uwagę na obiektywne, fizyczne znaczenie czynu. Nie uwzględniają intencji działającego podmiotu | Odpowiedzialność subiektywna. Dokonując ocen, uwzględniają również intencje i motywy sprawy czynu |
| 9.  | Sprawiedliwość immanentna  | Brak wiary w sprawiedliwość immanentną  |
| 10. | Sprawiedliwość dystrybutywna opiera się na szacunku do dorosłych   | Sprawiedliwość dystrybutywna opiera się na przestrzeganiu zasady równego podziału dóbr            |

**Emocje i uczucia.** Z informacji podanych w zestawieniu 2 wynika, że dzieci sześciolatek w porównaniu z siedmioletnimi są wyraźnie bardziej pobudliwe i labilne emocjonalnie<sup>8</sup>. Młodszy wychowankowie częściej od starszych zmieniają nastrój, nie potrafią dłużej usiedzieć w jednym miejscu, gorzej znoszą sytuacje trudne. Pierwszych, w odróżnieniu od drugich, charakteryzuje mniejszy wgląd w przeżywane emocje, częściej kręcą się, wykonują w trakcie zajęć liczne zbędne ruchy. Są skłonne zmieniać rodzaj aktywności i miejsca zabawy. Zdarza się, że nie zwracają uwagi na polecenia osób dorosłych kierowane do całej grupy, chociaż z reguły podporządkowują się im bez sprzeciwu w zadaniach adresowanych do nich osobiście. Nie potrafią troszczyć się w dostatecznym stopniu o utrzymywanie porządku oraz samodzielnie zadbać o schludny, estetyczny wygląd.

**Szacunek, identyfikacja, empatia.** Uczuciem odgrywającym istotną rolę w regulacji zachowań moralnych dzieci w wieku przedszkolnym jest jednostronny szacunek okazywany osobom dorosłym. Dzieci te darzą nim przede wszystkim rodziców i nauczycieli. Spontanicznie okazują go także innym, starszym, szczególnie babciom i dziadkom, ciociom i wujkom, a również ich bliższym i dalszym znajomym. Przyjmują bezkrytycznie opinie i polecenia dorosłych, naśladują ich spontaniczne reakcje oraz modelują intencyjne postępowanie. Zdaniem J. Piageta, charakteryzująca dzieci postawa szacunku względem rodziców i ludzi starszych rozwija się z uczuć miłości i strachu względem osób je kochających i opiekujących się nimi, a przy tym znacznie silniejszych i mądrzejszych. Stanowi podstawę identyfikacji wychowanków z wychowawcami, wyrażając się umiejętnością odczytywania ich osobistych emocji.

Zdaniem T.M. Kando<sup>9</sup>, identyfikację należy odróżnić od empatii. W tej ostatniej zdolności utożsamiania się dziecka z przeżyciami innych osób oraz ich reakcjami towarzyszy umiejętność przeprowadzania autonomicznej oceny spostrzeganych zdarzeń. Empatyczna jednostka trafnie rozumie innych, lecz niekoniecznie musi podzielać ich punkt widzenia. Zachowuje krytycyzm wobec postaw prezentowanych przez partnerów interakcji. Jest w stanie wyrazić własną odrębną opinię oraz w odpowiedni sposób ją uargumentować. Czyniąc to, nie wchodzi przy tym w konflikt z rozmówcami.

W załączkowej formie empatia pojawia się u dzieci w ósmym oraz dziewiątym roku życia. Wskazać należy dwa warunki sprzyjające jej formowaniu się. Stanowią je odpowiednio: 1) osiąganie przez jednostkę możliwości przeprowadzania operacji umysłowych 2) współdziałanie z rówieśnikami. Pierwszy, myślenie operacyjne, umożliwia dzieciom wieloaspektowe ujmowanie faktów konstytuujących rzeczywistość społeczną. Sprzyja zatem decentracji, czyli odkrywaniu oraz rozumieniu odrębnych punktów widzenia niż swój własny (patrz s. 32–33). Drugi, kontakty z rówieśnikami,

<sup>8</sup> M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, op.cit.

<sup>9</sup> Th.M. Kando, *Social interaction*, Saint Louis 2001, by The C.V. Mosby Company.

czyni możliwym regulowanie własnych odniesień do innych osób według nowej formuły, określanej przez J. Piageta zasadą wzajemnego szacunku.

**Poczucie odrębności oraz współdziałanie z rówieśnikami.** Kompetencje efektywnego współdziałania dziecka z rówieśnikami oraz poczucie osobistej odrębności i niezależności rozwijają się, jak wynika z wyżej przedstawionych wywodów, równolegle – dzięki temu, że w okresie przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym koledzy zaczynają odgrywać w życiu dziecka coraz bardziej istotną rolę. Zdaniem H. Wallona<sup>10</sup>, pierwsze grupy społeczne są tworzone przez dzieci spontanicznie około szóstego roku życia. Jednakże dopiero około dziewiątego oraz w dziesiątym roku życia zarysowuje się w nich względnie stabilny podział na role oraz hierarchicznie ułożone pozycje społeczne. W starszych klasach szkoły powstają relatywnie spójne grupy rówieśnicze. Opierają się one na dynamicznie tworzących się wówczas stosunkach koleżeńskich oraz osobistych przyjaźniach.

Do klasycznych ustaleń charakteryzujących rozwój kontaktów społecznych między dziećmi w wieku przedszkolnym doprowadziły wyniki badań przeprowadzonych przez M.B. Parten<sup>11</sup>. Autorka wyróżniła cztery jakościowo różne formy reakcji interpersonalnych zaobserwowanych w grupach dziecięcych. Określa je zabawami: samotnymi, równoległymi, wspólnymi i zbiorowymi. Najmłodsi wychowankowie, przebywając wśród rówieśników, w zasadzie nie zwracają na nich uwagi. Bawią się osobno – w tym sensie prowadzą zabawy samotne. Starsi prowadzą zabawy równoległe. Naśladują kolegów, zwracają uwagę na ich zachowanie, oceniają je, odnoszą się życzliwie do partnerów interakcji.

W najstarszej grupie przedszkolnej pojawiają się zabawy wspólne. Dzieci, bawiąc się w razem, zgodnie wymieniają zabawki, spontanicznie określają role własne oraz zadania kolegów, otwarcie dzielą się z nimi własnymi spostrzeżeniami i uwagami. Nie są jednak zdolne do uzgodnienia planów zbiorowo wykonywanej działalności. Koordynują ją tylko doraźnie podczas trwania wspólnych zabaw.

Umiejętność negocjowania ponadindywidualnych zamysłów jest opanowywana dopiero w młodszym wieku szkolnym, około dziewiątego roku życia. Interakcje społeczne uczniów osiągają wówczas poziom zabaw zbiorowych. W grupach dziecięcych zarysowuje się wyraźna struktura, z klarownym podziałem na role i pozycje społeczne. Wspólnie uzgadniane są nie tylko cele, lecz także normy i zasady zachowania się regulujące współzycie członków grupy.

**Współdziałanie w zespołach zadaniowych.** Słuszność przedstawionych wyżej spostrzeżeń poczynionych przez M.B. Parten potwierdzają wyniki także innych badań, w tym moich własnych<sup>12</sup>. Autor przeprowadził je w czterech klasach pierwszych szkoły podstawowej. Do dwóch z nich uczęszczały sześciolatk (60 osób), do pozostałych włączono siedmiolatków (74 osoby). Z chwilą rozpoczęcia nauki wiek życia uczniów klas złożonych z młodszych dzieci wahał się w granicach 5 lat 10 miesięcy do

<sup>10</sup> H. Wallon, *Les Notions morale chez l'enfant*, Paris 1947, Presses Universitaires de France.

<sup>11</sup> M.B. Parten, *Social Participation among preschool children*. „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1933, nr 27.

<sup>12</sup> S. Nieciński, *Dojrzałość szkolna dzieci sześciu- i siedmioletnich a ich rozwój społeczny*. Praca doktorska wykonana pod kierunkiem prof. dr hab. M. Przetacznikowej, Kraków 1973, Instytut Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego;

także: S. Nieciński, *Cooperation of 6 and 7 year-old children in task groups and the general regularities of their social development*, „Polish Psychological Bulletin” 1978, Vol. 9 (1).

6 lat 8 miesięcy, natomiast w klasach złożonych ze starszych dzieci od 6 lat 9 miesięcy do 7 lat 8 miesięcy. Różnica między przeciętnymi wieku życia wynosiła 9 miesięcy.

Podczas badań obserwacji poddano m.in. umiejętność współdziałania dzieci w trzypersonowych zespołach realizujących wspólnie zlecone im ponadindywidualne zadanie. Praca utworzonych w tym celu trójek, składających się z osób badanych, była obserwowana w każdej z nich odrębnie. Miała polegać na sporządzeniu przez dzieci ilustracji do wcześniej przeczytanego im oraz szczegółowo przedyskutowanego z nimi tekstu pt.: *Odłot ptaków*. W instrukcji akcentowano, iż cała trójka ma narysować tylko jedną ilustrację, wykonaną wspólnie. Informowano, że dodatkowe rysunki są autorowi niepotrzebne. Każdej trójce dostarczono tylko jeden duży arkusz papieru i jeden komplet kredek.

W eksperymencie uczestniczyło łącznie 45 trzypersonowych zespołów, w tym 20 utworzonych z sześciolatków. Obserwowano zachowanie się dzieci podczas wykonywania wspólnej pracy, rejestrując przebieg oraz rezultaty występujących między nimi różnorodnych form interakcji społecznych. Przyjęto, że wyniki przeprowadzonych w tym zakresie ustaleń charakteryzują zdolność jednostek do współdziałania w grupach zadaniowych w warunkach odpowiadających wymogom eksperymentu. Odpowiednie dane liczbowe podano w tabeli 1.

Tabela 1

Zdolność dzieci do współpracy w trzypersonowej grupie zadaniowej, mierzona odrębnymi jakościowo sposobami ich zachowania się w kontaktach z kolegami oraz odmiennymi rezultatami współdziałania

| Dzieci wykonują ilustracje do przeczytanego im tekstu: | Dzieci sześciolatek 1 | Dzieci siedmioletnie 2 | Różnica między 1 a 2 |
|--|-----------------------|------------------------|----------------------|
| Zbiorowo   | 0                     | 0                      | 0                    |
| Wspólnie z innymi                                      | 39%                   | 54%                    | - 15                 |
| Samotnie   | 4%                    | 6%                     | - 2                  |
| Równoległe z innymi                                    | 57%                   | 40%                    | + 17                 |
| Wymienione wyżej formy zachowania się łącznie          | 100%                  | 100%                   | 0                    |

Zachowanie się dzieci podczas rysowania odpowiada czterem różnym poziomom rozwoju umiejętności uczestniczenia w pracy zespołowej. Osoby, których zachowania reprezentują pod tym względem pierwszy poziom, są zdolne wyłącznie do pracy indywidualnej. To znaczy, albo w ogóle nie podejmują zadania, albo też wykonują rysunek na inny temat, nie podporządkowując się lub wręcz ignorując prośby eksperymentatora adresowane do całej grupy. Nie oczekują pomocy od partnerów interakcji, ale same również jej nikomu nie udzielają, w zasadzie nie włączając się w pracę zespołu. Czasami zdarza się jednak, że reagują negatywnie na partnerów interakcji, np. popychają ich lub wydzierają im kredki. Reakcje tego rodzaju pojawiają się, mimo, iż dobór dzieci do trójek uczestniczących w eksperymencie oparto w referowanych badaniach na uprzednich ustaleniach socjometrycznych, przeprowadzając go zgodnie z zasadą grupowania osób możliwie najbardziej wzajemnie atrakcyjnych.

Drugi poziom rozwoju umiejętności uczestniczenia we wspólnej pracy zespołu zadaniowego, relatywnie wyższy od przedstawionego w poprzednim akapicie, charakteryzuje dzieci zdolne do aktywnego zaangażowania się w realizację wspólnego zadania. Poziom opanowania przez nie osobliwych, niezbędnych w tym zakresie kompetencji jest jednak stosunkowo niski. Nie obejmuje umiejętności koordynowania własnych czynności z działaniami partnerów interakcji. Niemniej, dzieci okazują ufność kolegom, wymieniają z nimi uwagi, akcentują wzajemną życzliwość, śledzą rezultaty pracy innych osób. Współpraca w trójkach polega na podawaniu kredek oraz spełnianiu innych drobnych próśb partnerów interakcji.

Zasadnicze zadanie jest wykonywane równolegle przez poszczególne osoby. Każda z nich stara się zrealizować je w całości na własną rękę. W konsekwencji działalność tego rodzaju skutkuje wytworzeniem, wbrew instrukcji podanej przez eksperymentatora, nie jednego, lecz trzech rysunków do ilustrowanego tekstu. Przy czym sporządzane ilustracje z reguły są niemal bliźniaczo wzajemnie podobne.

Nie tylko dlatego, że odpowiadają treści czytanego tekstu, lecz także pod względem formalnym. Na jednej planszy, jaką dysponują dzieci, umieszczone są – wbrew naturze – trzy słońca, trzy niemal identycznie narysowane drzewka, trzy grupy odlatujących ptaków, trzy karmniki, trzech chłopców, trzy dziewczynki. Zbliżona jest również kolorystyka ilustracji wykonywanych przez poszczególne osoby. Rzuca się w oczy niemal identyczny sposób rozmieszczenia na planszy namalowanych przedmiotów, a także bardzo podobna ich faktura i kształt.

Trzeci, wyżej wymieniany poziom rozwoju umiejętności współdziałania w grupie zadaniowej wyraża się kompetentnym odróżnieniem własnej roli od ról innych osób. Dzieci już nie naśladują czynności swoich kolegów. Śledzą je oraz dostosowują się do nich. Inaczej mówiąc, są zdolne do efektywnego współdziałania w zbiorowych przedsięwzięciach, w tym sensie, że wykonują tylko część pracy powierzonej całemu zespołowi. Fakt, iż własny wytwór łączą z wynikami pracy kolegów, wskazuje, że osobiste realizowane zadania są skłonne traktować jako fragmenty zbiorowego wysiłku.

Ani dzieci sześciolatnie, ani siedmioletnie nie osiągają jednak poziomu rozwoju umiejętności współdziałania nazywanego wyżej *pracą zbiorową*. Uzyskują go dopiero uczniowie w wieku ośmiu lub dziewięciu lat. W procesie współdziałania jednostek tworzących zespół można zaobserwować wówczas dwie charakterystyczne fazy aktywności. Stanowią je odpowiednio: 1) programowanie przedsięwziętych zamierzeń oraz 2) realizacja uzgodnionych planów.

Praca zaczyna się od negocjacji. Doprowadzają one do ustalenia wspólnego celu oraz sprecyzowania indywidualnych zadań. Szczegółowo definiowane są również warunki współpracy. Podczas zbiorowej realizacji określonego w ten sposób przedsięwzięcia, w grupach zarysowuje się struktura, odpowiadająca systemowi sprecyzowanych wspólnie definicji wartości, celów, norm społecznych oraz zasad kontroli członków danej społeczności. Równolegle z opanowaniem umiejętności współdziałania z rówieśnikami sukcesywnie następuje także rozwój ocen moralnych.

**Realizm a relatywizm moralny.** Rozwój ocen społecznych i ewaluację moralną własnych czynów u dzieci w okresie przedszkolnym charakteryzuje realizm moralny<sup>13</sup>. Polega on na odnoszeniu się do społecznych reguł postępowania w ten sam sposób, jak do obiektywnie istniejących praw przyrody. Osoby traktujące w ten sposób zjawiska

<sup>13</sup> J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Warszawa 1967, PWN.

moralne charakteryzują się odpowiedzialnością obiektywną i sprawiedliwością immanentną. Cechuje je heteronomia moralna, wyrażająca się w traktowaniu reguł etycznych jako zasad narzuconych im z zewnątrz, w istocie obcych własnym kryteriom wartościowań. Zauważają, że ludzie mają odrębne potrzeby oraz różny sposób oceny rzeczywistości, zależny od ich osobistego punktu widzenia. Nie potrafią jednak postawić się na czyimś miejscu.

Stąd w kontaktach interpersonalnych z rówieśnikami przedszkolaki wymagają ustawicznego ścisłego nadzoru i opieki ze strony osób dorosłych, relatywnie znacznie bardziej bezpośrednich niż uczniowie klas początkowych. Rozwój ocen społecznych tych ostatnich jednostek wkracza w okres relatywizmu i socjononii moralnej. Zaczynają one rozumieć, że normy społeczne, regulujące zachowanie się w kontaktach międzyludzkich, w jakimś stopniu zależą od ich wzajemnego porozumienia. Są wyrazem uprzednich negocjacji i uzgodnień prowadzonych przez członków danej zbiorowości. Wyrażają wspólnie ustalone przez nich kryteria ewaluacji postępowania własnego oraz zachowania się partnerów interakcji w ściśle określonych sytuacjach. Inaczej mówiąc, uczniowie osiągają poziom określany przez J. Piageta konwencjonalizmem oraz relatywizmem moralnym, kierując się w obecnie osiągniętej fazie rozwoju odpowiedzialnością subiektywną oraz zasadą sprawiedliwości mechanicznej.

**Pojmowanie odpowiedzialności.** Przejście od odpowiedzialności obiektywnej do subiektywnej jest uwarunkowane zdolnością uwzględniania w ocenach zachowania się podmiotu motywów sprawcy czynu podlegającego ewaluacji. Dzieci przedszkolne, oceniając postępowanie kolegów oraz własne czyny, biorą pod uwagę jedynie ich skutki. Ze względu na centryzm charakteryzujący osoby w tym wieku, intencje partnerów interakcji nie są w ogóle przez nie dostrzegane. W konsekwencji nieświadomie zakładają, że człowiek odpowiada za fizycznie wymierne rezultaty swojej własnej aktywności. Dopiero w tle powodowanych nią skutków nabiera ona w ich oczach określonego znaczenia. Inaczej mówiąc, wartość moralna czynu, wiązana przez osoby dorosłe z intencyjnym zdążaniem podmiotu ku dobru, przez dzieci w okresie przedszkolnym ujmowana jest wyłącznie w kategoriach ontologicznych.

Przejawy tak rozumianej ontologizacji odpowiedzialności obrazują rozumowania etyczne przeprowadzane przez dzieci w sytuacjach rozstrzyganych przez nie dylematów moralnych. W odnośnych badaniach zwykle stawia się dziecko przed tego rodzaju dylematami, posługując się metodą *exempla ficta*. Obejmuje ona dwa sukcesywnie następujące po sobie kroki. W pierwszym z nich przedstawia się badanej jednostce historyjkę ilustrującą problem etyczny interesujący osobę prowadzącą ustalenia. W drugim prosi się dziecko o ocenę postępowania bohaterów historyjki, a także o zgłoszenie propozycji etycznie właściwego rozstrzygnięcia analizowanego dylematu etycznego. Pytania powinny być w ten sposób formułowane, aby odpowiedzi na nie zawierały informacje pozwalające osobie prowadzącej rozmowę szczegółowo prześledzić przebieg rozumowań moralnych rozmówcy.

Zestawy historyjek stosowanych przez J. Piageta, służące badaniom rozwoju odpowiedzialności u dzieci, dotyczą głównie niechęcy powodowanych przez nie zniszczeń użytecznych przedmiotów. Badani są proszeni np. o dokonanie porównawczej oceny zachowań dziewczynek, które z różnych powodów zniszczyły nowe, zakupione przez mamę, obrusy na stół<sup>14</sup>. Obie przecięły je nożyczkami, wycinając dziury: jedna dziewcz-

<sup>14</sup> Op.cit.

czynka małą, druga – dużą. Pierwsza, korzystając z nieobecności rodziców, chciała pobawić się nożyczkami, bo zwykle jej tego zabraniano. Drugiej pozwalano bawić się w ten sposób, zniszczyła obrus, gdy przygotowywała niespodziankę mamie; chciała wykonać dla niej papierową wycinankę.

W opisaney historyjce zostały sprecyzowane dwie oddziałujące z różną siłą grupy czynników warunkujących oceny moralne postępowania bohaterki opowiadań. Zmienia się w nich, po pierwsze, materialna wielkość szkody powodowanej przez każdą z dziewczynek. Po drugie, różnie zdefiniowano kierujące nimi intencje. Jedna dziewczynka kieruje się szlachetnymi motywami: pragnie zrobić mamie niespodziankę. Druga działa z niskich pobudek: dla przyjemności łamie obowiązujący ją zakaz. Ponieważ czyn pierwszej doprowadza do fizycznie relatywnie większych szkód niż drugiej, uzyskiwane od badanych wskazania relatywnie bardziej nagannego postępowania pozwalają wnioskować badaczowi o przyjętych przez rozmówców kryteriach wartościowań.

Wyniki badań prowadzonych za pomocą przedstawionej wyżej metody ujawniają, że dzieci przedszkolne kierują się w moralnej ocenie czynu niemal wyłącznie jego skutkami materialnymi. To właśnie za nie, ich zdaniem, jednostka powinna odpowiadać, niezależnie od tkwiących u podstaw jej odnośnych zachowań motywów ewaluowanych form aktywności. Aż do siódmego lub nawet ósmego roku życia w etycznej ocenie sprawcy czynu jego intencje w zasadzie nie są uwzględniane. Zmienia się to dopiero w późniejszych fazach. Właśnie motywy podmiotu stają się wówczas podstawą etycznej ewaluacji jego postępowania, jak już wcześniej wspomniano (por. s. 42–43). Inaczej mówiąc, dziecko przechodzi ze stadium odpowiedzialności obiektywnej do stadium odpowiedzialności subiektywnej.

**Odpowiedzialność za słowa.** Analogiczne wyniki uzyskuje się, stosując podczas badań dzieci dwie następujące historyjki<sup>15</sup>:

1) a. *Pewien mały chłopiec (czy dziewczynka) spaceruje po ulicy i spotyka dużego psa, którego się bardzo boi. Wraca więc do domu i opowiada, że widział psa tak duże- go jak krowa.*

b. *Pewne dziecko wraca ze szkoły i opowiada swojej mamie, że nauczycielka dała mu dobre stopnie. Ale to nieprawda i nauczycielka nie postawiła mu żadnego stopnia – ani dobrego ani złego. Więc jego mama była bardzo zadowolona i dała mu nagrodę.*

Okazuje się, że dzieci przedszkolne nie potrafią odróżniać kłamstwa od przesady. W moralnej ocenie zachowania się nie biorą pod uwagę intencji sprawcy ewaluowanej formy aktywności. Zwracają uwagę przede wszystkim na jej fizyczne skutki. Pomijają natomiast konsekwencje psychiczne czynu.

**Rozumienie sprawiedliwości.** Realizm moralny dzieci przedszkolnych przejawia się również w osobliwym traktowaniu przez nie sprawiedliwości. Wierzą w tzw. *sprawiedliwość immanentną*. Inaczej mówiąc, są przeświadczone, że każdy czyn, sprzeczny z obowiązującą normą społeczną, nieuchronnie zostanie ukarany przez samą naturę, np. gdy się uderzą lub ulegną wypadkowi, wyrażają przekonanie, że to dlatego, iż wcześniej były niegrzeczne. W sposób szczególny pojmują sprawiedliwość retributywną, czyli zasady prawego wymierzania kar. Ponadto inaczej rozumieją także reguły sprawiedliwości dystrybutywnej, określające kryteria uczciwego podziału dóbr należnych członkom danej zbiorowości społecznej.

<sup>15</sup> J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, op.cit.



Sygnalizowane wyżej różnice klarownie uwidaczniają m.in. wyniki empirycznych badań porównawczych dzieci sześciolletnich i siedmioletnich, przeprowadzanych przez autora niniejszego rozdziału. Posłużono się w nich historyjkami *exempla ficta* zaczerpniętymi z prac J. Piageta<sup>16</sup>.

1. Dwaj chłopcy, jeden młodszy i jeden starszy, poszli na długą wycieczkę w góry. W południe byli bardzo głodni i wyjęli swoje zapasy z plecaków, ale zobaczyli, że mają za mało jedzenia na dwóch. Jak trzeba podzielić jedzenie, dać więcej starszemu czy młodszemu, czy też podzielić po równo.

2. Pewien chłopiec bawił się po południu w swoim pokoju. Tatusz prosił go, żeby nie grał w piłkę, bo może stłuc szyby. Kiedy tylko tatusz wyszedł, chłopiec wyjął piłkę z szafy i zaczął grać. Ale oto trach, piłka trafiła w szybę i rozbiła ją w kawałki. Jak trzeba ukarać chłopca?

Wyniki przeprowadzonych badań ujawniają, że większość młodszych dzieci traktuje zasadę sprawiedliwości dystrybtywnej jako zewnętrzny nakaz zachowania się, obowiązujący ze względu na należyty z ich strony szacunek do osób dorosłych. Inaczej mówiąc, dzieląc między chłopców jedzenie w sytuacji opisanej w pierwszej historyjce, badani stwierdzają, że większa część pokarmu należy się starszemu z nich. Uzasadniają przyjętą postawę wyłącznie wiekiem, „bo jest starszy”. W grupie siedmiolatków *zasada hołdu starszemu* zostaje zastąpiona regułą mechanicznej równości. Sprawiedliwie oznacza teraz dać każdemu *taką samą* część dzielonej całości. Starsi uczniowie ujmują sprawiedliwość w kategoriach *wyrównawczych*, „należy dać więcej mniejszemu, bo jest słabszy”.

Sześciolatki i siedmiolatki różnią się także sposobem rozumienia *sprawiedliwości retrybtywnej*. Dzielą je m.in. poglądy dotyczące funkcji kary. Zdaniem większości młodszych dzieci pełni ona przede wszystkim funkcje represyjne, eksplikacyjne i odstraszające. Stąd uznają kary zbiorowe i przekazywalne, wymierzone fizycznie, proporcjonalnie do wielkości szkody spowodowanej przez sprawcę czynu. Starsze dzieci zaczynają rozumieć rolę prewencyjną oraz rekompensacyjną zachowań retrybtywnych. Wskazują, że stosowanie kar powinno doprowadzić do zmiany zachowania się osoby ukaranej i jeżeli jest to możliwe – do naprawienia wyrządzonej szkody.

## Pełnienie roli ucznia przez dzieci sześciolletnie i siedmioletnie

Powstaje pytanie, czy i w jakim zakresie przedstawione wyżej różnice w rozwoju intelektualnym i emocjonalnym dzieci w obu rozważanych przez nas poziomach wieku rzutują na sposób pełnienia przez nie roli ucznia? Oczywiście, sposób jej pełnienia zależy nie tylko od poziomu rozwoju dzieci wstępujących do szkoły, lecz także od wymogów i warunków realizacji powierzanych im zadań. Reguły określające interesującą nas funkcję społeczną w jej nowej wersji – dla uczniów wstępujących do szkoły w wieku sześciu lat – właściwie nie zostały jeszcze w Polsce wyraźnie sprecyzowane. Stąd odpowiedź na

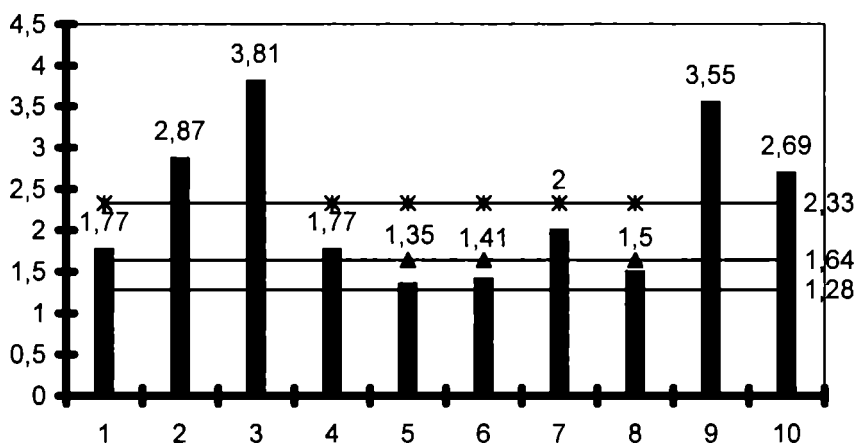
<sup>16</sup> S. Nieciński, *Dojrzałość szkolna dzieci...*, op.cit.

sformułowane wyżej pytanie przynieść może dopiero praktyka szkolna i to po kilkuletnim czy nawet kilkunastoletnim okresie doświadczeń pedagogicznych.

Zachowania się dzieci sześciolletnich w szkole dotychczas eksplorowane były naukowo jedynie wybiórczo, w warunkach określonych systemem edukacji jeszcze z lat siedemdziesiątych. Niektóre wyniki moich własnych badań w tym zakresie już były wyżej przedstawiane (por. s. 41)<sup>17</sup>. Warto dodać, że ujawniają one występowanie istotnych statystycznie różnic między stopniem rozwoju oraz formami pełnienia roli ucznia przez dzieci sześciolletnie i siedmioletnie. Zasadnicze obszary aktywności, w których stwierdzono wspomniane przed momentem różnice, przedstawiono na wykresie 1.

Wykres 1

Poziom istotności różnic  $\bar{u}$  między średnimi ocenami stopnia rozwoju samodzielności, poziomu internalizacji roli ucznia i jakości rozumowań moralnych dzieci rozpoczynających naukę szkolną w wieku sześciu i siedmiu lat



Poziom istotności 0,01 —  $\bar{u}$  2,33

Poziom istotności 0,05 —  $\bar{u}$  1,64

Poziom istotności 0,10 —  $\bar{u}$  1,28

1. Troska o zeszyty i przybory szkolne
2. Samodzielne odrabianie lekcji
3. Wykonywanie poleceń nauczyciela
4. Utrzymywanie czystości ciała
5. Samodzielne przygotowywanie prostych posiłków
6. Samodzielne poruszanie się po terenie
7. Orientacja w czasie i umiejętność planowania
8. Realizacja przepisów roli ucznia określających zasady poprawnego współżycia z kolegami
9. Poziom internalizacji normy sprawiedliwości dystrybucyjnej
10. Poziom internalizacji normy odpowiedzialności

<sup>17</sup> S. Nieciński, *Dojrzałość szkolna dzieci...*, op.cit.

Dane przedstawione na wykresie 1 odnoszą się do dzieci kończących klasę pierwszą. Wskazują na występowanie zasadniczych różnic między uczniami rozpoczynającymi edukację szkolną w wieku sześciu i siedmiu lat w odrębnych dziesięciu dziedzinach ich społecznej aktywności. W czterech z nich wskaźniki u świadczą o występowaniu różnic istotnych statystycznie na poziomie niższym od 0,01, a w trzech – niższym od poziomu 0,05.

Stwierdzone odrębności różnicują kompetencje, funkcje psychiczne i zachowania się społeczne dzieci w obszarach aktywności istotnych m.in. z edukacyjnego punktu widzenia. Rzutu na naukę szkolną, a więc także na rolę ucznia. Należy wyprowadzić z nich zatem m.in. odpowiednie wnioski programowe, skoro funkcją programu edukacji ma być optymalizowanie oraz stymulowanie rozwoju psychicznego uczniów. Warto pamiętać, że to właśnie zadania i wymogi szkolne mają być dostosowane do właściwości wieku uczniów, a nie odwrotnie.

Ustawicznie trwa jednak dyskusja nad tym, jak to czynić. Są prezentowane w niej dwa odrębne stanowiska. W pierwszym z nich, postpiagetowskim, zakłada się, że treści oraz stopień trudności zadań powinny odpowiadać aktualnemu doświadczeniu i poziomowi rozwoju dziecka. Edukacja ma polegać głównie na ćwiczeniu już opanowanych funkcji psychicznych. Sprzyjać będzie wówczas naturalnej reorganizacji psychiki, dokonującej się w wyniku spontanicznego równoważenia struktur psychicznych.

Drugie stanowisko zasadza się na poglądach sformułowanych przez L. Wygotskiego. Zwolennicy sformułowanej przez niego teorii przyjmują, że zakres i stopień komplikacji treści programu powinny nieznacznie przekraczać aktualny poziom rozwoju dziecka. Mają generować nowe funkcje psychiczne, możliwe do opanowania pod kierunkiem profesjonalnych oddziaływań edukacyjnych nauczyciela, znajdujące się w tzw. sferze najbliższego rozwoju wychowanków.

Autorzy programu dostrzegają liczne argumenty świadczące o poprawności obu wyżej przedstawionych stanowisk. Nie negują zatem żadnego z nich, przyjmując, że dopełniają się one wzajemnie. Potrzebne jest, jak sądzimy, zarówno ćwiczenie z uczniami już opanowanych kompetencji, jak i rozwijanie nowych. Inaczej mówiąc, zadania ewaluacyjne usprawniające system psychiki powinny przeplatać się z trudniejszymi, leżącymi w sferze najbliższego rozwoju uczniów. Program przedstawiany czytelnikom zawiera zbiór propozycji obu rozróżnionych przed momentem rodzajów zadań. Wskazówką informującą o tym, czy ich dobór został właściwie dokonany, jest zainteresowanie uczniów.

Zadania niewzbudzające zainteresowania są albo zbyt łatwe, albo nazbyt trudne. W pierwszym przypadku dotyczą już opanowanych funkcji psychicznych. W drugim – odnoszą się do sprawności umysłowych jeszcze nie poddających się stymulacji. Z reguły w obu przypadkach wychowanek stopniowo traci wcześniej przejawiane zainteresowanie nauką. W konsekwencji zmniejsza się również jego poczucie identyfikacji z rolą ucznia.

Presja rodziców i nauczycieli, wywierana w celu wyegzekwowania spoczywających na nim obowiązków, w zasadzie nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Raczej wyzwała w dziecku poczucie winy, lęk, gniew i agresję, wzmagające napięcie emocjonalne. Pojawia się dystres, prowadząc w konsekwencji do kryzysów, zaburzeń psychicznych i społecznie niedostosowanych form zachowania się. Równolegle w zachowaniach się dzieci można zaobserwować występowanie reakcji kompulsywnych, świadomie niekontrolowanych przez jednostkę. Zdrowie psychiczne zostaje zagrożone.

## Wnioski

Wszystkie przedstawione wyżej uwagi prowadzą do następujących wniosków:

1. Dzieci sześciolatnie wyraźnie różnią się od siedmioletnich stopniem rozwoju myślenia i rozumowania, jakością życia emocjonalnego i społeczno-moralnego oraz poziomem internalizacji roli ucznia.
2. Właściwości wieku dzieci sześciolatków wymagają, aby ich kształcenie i wychowanie odbywało się w warunkach sprzyjających spontanicznej zabawie i kreatywności. Powinno zasadzać się na nauczaniu okolicznościowym, obrazowaniu poznawanych zjawisk oraz aktywności opartej na działaniach artystycznych i plastycznych.
3. Należy zapewnić dzieciom możliwość współdziałania w małych grupach rówieśniczych w bezpiecznym środowisku oraz ustawiczną całodzienną opiekę ze strony osób dorosłych, rodziców i nauczycieli.
4. Optymalne warunki kształcenia dzieci sześciolatków zapewnia przedszkole. Nie gwarantuje ich środowisko klas zerowych ani tym bardziej ewentualnych klas pierwszych złożonych z sześciolatków.
5. W definicjach roli uczniowskiej dzieci wstępujących do szkoły w wieku sześciu lat uwzględnić należy całokształt właściwości ich wieku, w tym charakteryzujące je cechy rozwoju ruchowego, społecznego i moralnego. Ponadto rolę tę odnieść należy do warunków jej kreowania przez dzieci oraz innych przypisywanych funkcji społecznych, w tym rodzinnych.